

Entre a formação e a profissão: ambiguidades no perfil de saída da licenciatura em Educação Básica

Teresa Leite

teresal@eselx.ipl.pt

ESELx-IPL / UIDEF-UL

Cristina Loureiro

cristina@eselx.ipl.pt

ESELx-IPL

Maria João Hortas

mjhortas@eselx.ipl.pt

ESELx-IPL / CEG-IGOT-UL

Resumo

O presente texto enquadra-se no processo de análise e reorientação do curso de licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Lisboa.

As finalidades da licenciatura em Educação Básica correspondem às de um curso de “banda larga” que permite a saída para o mercado de trabalho mas não confere, por si mesmo, profissionalização para a docência. Esta característica da licenciatura cria uma ambiguidade em relação à orientação geral da formação, evidenciada nas definições do perfil de saída das diversas instituições formadoras.

A clarificação do perfil de saída deste curso torna-se, assim, um fator determinante para a coerência e consistência do currículo no sentido de dotar os licenciados de um conjunto de competências que lhes permita entrar no mercado de trabalho após a conclusão da licenciatura.

No entanto, a tradição e experiência na área da formação de professores da maior parte das instituições tem influenciado a orientação deste, dando primazia à preparação para a docência e relegando para segundo plano a entrada imediata no mercado de trabalho.

O objetivo geral do presente texto é discutir as estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas que têm sido mobilizadas na revisão e construção de um plano de estudos que prepare para o desempenho de um papel social e profissional, para além de proporcionar o seu desenvolvimento pessoal.

Para a sua concretização mobilizamos a informação recolhida nos questionários aplicados aos recém licenciados em Educação Básica, em três anos consecutivos, para: i) identificar as possíveis saídas profissionais do curso, a partir do levantamento da natureza e âmbito da intervenção profissional que desenvolvem; ii) refletir sobre as respostas do currículo definido na preparação para a intervenção profissional que desenvolvem; iii) analisar a influência dos contextos em que os estudantes desenvolvem a sua intervenção educativa nas atividades profissionais que se encontram a exercer pós-licenciatura.

Palavras chave: Educação Básica, Formação de Professores, Técnicos de Ação Educativa

Introdução

Em Portugal, a implementação do processo de Bolonha na área da Formação de Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º CEB conduziu à criação de dois ciclos de estudos: o primeiro, de carácter genérico, designado por Educação Básica (licenciatura); o segundo, de carácter

profissionalizante para a docência (mestrado). Pretendia-se assim corresponder aos requisitos da União Europeia para a Educação e Formação, assegurando: i) uma perspetiva de desenvolvimento profissional a longo termo; ii) um nível de qualificação orientado para os novos papéis do professor e baseado na investigação; iii) uma qualificação para o ensino adquirida em contextos educativos, permitindo benefícios mútuos para a instituição de formação e para a escola; iv) a avaliação da qualidade da formação de professores (Campos, 2008).

Esta opção é atualmente seguida por grande parte dos países europeus (Sursock & Smidt, 2010), experimentando-se diferentes soluções para organizar a formação, realizada em um ou dois ciclos (Reichert & Tauch, 2005). No caso da formação de professores para os primeiros níveis educativos (educação de crianças dos 0 aos 12 anos), uma opção deste tipo tem vantagens e inconvenientes. Por um lado, a inserção da formação para esta faixa etária no Ensino Superior e, em alguns países como Portugal, a exigência do 2º ciclo de estudos (mestrado) elevou o nível de qualificação destes docentes, igualizou o grau académico requerido para a docência independentemente do nível educativo a que o professor se destina e exigiu reformulações ao nível dos planos de estudo, aumentando a abordagem dos conteúdos disciplinares (área de docência), integrando a investigação e procurando articular investigação e ensino (Eurydice, 2012). Por outro lado, várias vozes se ergueram chamando a atenção para os riscos de uma formação tendencialmente organizada por disciplinas isoladas, como é tradicional no ensino superior, o que poderá levar à perda de dimensões de profissionalização para os primeiros anos, tradicionalmente mais globalizante e integrada (Labaree, 2008; Formosinho, 2009; Figueiredo, 2013).

Neste texto, debruçar-nos-emos na problemática da separação em dois ciclos e, mais especificamente, nas finalidades e formas de organização do 1º ciclo de formação para a docência dos primeiros anos que, no caso português, é constituído pela licenciatura em Educação Básica (DL nº 43/2007, alterado pelo DL nº 79/2014).

1. Da incoerência entre finalidades e estrutura curricular

O formato de dois ciclos tem sido contestado nas situações que requerem processos de profissionalização, como a medicina e a engenharia, por se considerar que essa separação, além de artificial, poderá ser perigosa para a aquisição dos padrões de qualidade da profissão

(Figueiredo, 2013). Se, em Portugal, a força das organizações profissionais nessas áreas conseguiu que a formação se desenvolvesse em ciclos integrados (mestrados integrados), o mesmo não aconteceu com a docência, que nunca foi vista como uma área profissional única e na qual, até há bem pouco tempo, existiam diferenças marcantes na qualificação exigida para o desempenho profissional em cada um dos níveis educativos, com as inevitáveis consequências nas formas de organização e reivindicação profissional.

Assim, a partir de 2007, a formação de professores para os primeiros anos passou a exigir a realização inicial de uma licenciatura em Educação Básica que, em simultâneo, deverá preparar para: i) a saída para o mercado de trabalho como técnico de educação; ii) a continuação de estudos com vista à profissionalização para a docência em educação pré-escolar e/ou ensino básico (1º e 2º ciclos).

As finalidades da licenciatura em Educação Básica correspondem, pois, às de um curso de “banda larga” que permitirá uma eventual saída para o mercado de trabalho mas não confere, por si mesmo, profissionalização para a docência. Esta característica da licenciatura cria uma ambiguidade em relação à orientação geral da formação, que é evidente nas definições do perfil de saída constante nos documentos de instituições do ensino superior onde o curso é lecionado. Com efeito, uma breve análise desses perfis permite verificar que, enquanto algumas preveem apenas a continuação de estudos para a profissionalização na docência, outras anteveem também situações de empregabilidade em contextos educativos formais e não formais (Leite & Arez, 2011).

A falta de consenso na definição do perfil de saída revela diferentes perspetivas sobre a licenciatura, perspetivas que, inevitavelmente, têm influência no modelo de formação, refletindo-se no plano de estudos, nos programas das unidades curriculares e nas orientações metodológicas. Por maioria de razão, a definição do perfil de saída tem implicações nas finalidades e modalidades da Iniciação à Prática Profissional (IPP), designação atribuída pela legislação portuguesa à componente prática desta licenciatura (DL nº43/2007, alterado pelo DL nº79/2014).

A clarificação do perfil de saída deste curso torna-se, assim, um fator determinante para a coerência e consistência do currículo da licenciatura. Essa clarificação, porém, não é tarefa fácil,

uma vez que os próprios documentos reguladores contribuem para a indefinição (ou inexistência) de um possível perfil de saída.

Passados sete anos sobre a introdução desta mudança estrutural na formação de professores, as instituições de ensino superior, a agência de acreditação do ensino superior, o governo, as escolas de educação básica parecem não ter uma ideia clara sobre as finalidades desta licenciatura, optando por defender ora um perfil de saída, ora outro. A questão que ainda hoje se coloca é, portanto, a de saber se é possível conciliar as duas finalidades da licenciatura – primeira etapa da formação de professores para os primeiros anos e técnico de ação educativa.

Analisaremos em seguida cada uma destas finalidades separadamente, procurando depois definir uma possível orientação comum.

1.1.Primeira etapa da formação de docentes para a Educação Básica

A tradição e experiência na área da formação de professores da maior parte das instituições que lecionam o curso têm influenciado a orientação deste, dando primazia à preparação para a futura docência e relegando para segundo plano a preparação para a entrada imediata no mercado de trabalho. Esta tendência não é exclusiva do caso português, verificando-se noutros países que optaram pela mesma estrutura de formação de professores em dois ciclos de estudos (Labaree, 2008).

A orientação predominante para esta finalidade dá ao curso alguma consistência, uma vez que, pelo diploma regulador, a licenciatura deverá incidir maioritariamente na formação para a área de docência (um mínimo de 125 dos 180 créditos totais, correspondendo a 70%). O estabelecimento destes limites visaria, assim, proporcionar um nível sólido de conhecimentos científicos nas diferentes áreas disciplinares da Educação Básica, passível de reconhecimento como de nível superior. Como refere Roldão (2011, p. 203),

(...) rompe-se a clássica oposição entre a função de ajuda, semi-maternal ou disciplinadora, associada tradicionalmente aos primeiros níveis de escolarização – ditos centrados nos alunos – e a conotação com o domínio dos conteúdos, crescentemente desligados dos sujeitos que aprendem, dos níveis seguintes, com crescente valorização da “matéria” em detrimento do aluno.

Esta consistência, porém, não corresponde forçosamente a coerência. Se a finalidade do curso, nesta perspectiva, é a preparação para a posterior profissionalização como docente de Educação Básica, é necessário ter em conta o perfil profissional dos professores para essa faixa etária e o conhecimento profissional subjacente a esse perfil. Ora o perfil profissional dos docentes para os primeiros anos é um perfil generalista, o que implica um sólido conhecimento de cada uma das áreas disciplinares, é certo, mas também a integração dos diversos saberes de forma organizada, fundamentada e sustentada. O conhecimento profissional dos docentes para os primeiros anos é um conhecimento por definição integrador, que extrapola as fronteiras disciplinares e exige o estabelecimento de pontes entre os saberes. Esta integração não se faz por adição de conhecimentos, tem que começar a ser construída desde o início da formação, porque, como a mesma autora sublinha “a natureza integradora da abordagem dos saberes nos níveis da infância não corresponde a uma simplificação científica, antes requer um domínio mais aprofundado dos campos de conhecimento envolvidos numa abordagem mais holística (Roldão, 2011, p.204). Também Formosinho (2009) alerta para a necessidade de, na formação de profissionais do desenvolvimento humano, se promoverem “competências interpessoais que convocam de forma contextualizada saberes de várias disciplinas” (p.15), não sendo asseguradas por abordagens disciplinares estritas.

Para além desta característica do conhecimento profissional docente específica do trabalho a desenvolver nos primeiros anos, é necessário ter em conta as características gerais desse conhecimento, comuns a todos os professores: a sua natureza compósita, interpretativa e teorizadora (Roldão, 2011). A natureza compósita implica que ele não possa ser construído por adição de diferentes conhecimentos, mas por incorporação e transformação. Neste sentido, não basta ao professor conhecer os conteúdos, é necessário transformá-los para que os alunos a eles acedam; não basta ao professor conhecer teorias didáticas ou pedagógicas, é necessário incorporá-los na intencionalidade de uma aprendizagem em particular por alunos específicos. A natureza interpretativa, por sua vez, implica que, para além do conhecimento científico e técnico, o docente seja capaz de conceptualizar as situações, mobilizando conhecimentos teóricos e experienciais. A natureza teorizadora requer ainda o questionamento constante da ação prática, da experiência anterior e do próprio conhecimento formal, dando origem a teorizações fundamentadas sobre a prática e a partir da prática (Roldão, 2011).

Um conhecimento deste tipo não se faz por acumulação de disciplinas e muito menos pela abordagem sequencializada das componentes de formação, como os diplomas reguladores da formação de professores sugerem: primeiro a abordagem das áreas de docência (licenciatura em Educação Básica) e depois então com a incursão pelas questões didáticas, pedagógicas e de prática profissional (mestrados profissionalizantes para a educação dos 0 aos 12). Pelo contrário, requer abordagens que levem à mobilização do conhecimento disciplinar numa perspetiva de incorporação curricular para a Educação Básica e de transformação do conhecimento para que as crianças a ele possam aceder.

1.2. Empregabilidade como técnico de ação educativa

Nos normativos portugueses que estabelecem o percurso formativo dos futuros docentes (acima referidos), não existe qualquer referência a uma possível saída para o mercado de trabalho dos licenciados em Educação Básica. No entanto, essa será a justificação plausível para a definição de um percurso biotápico, plasmada nos diferentes documentos emanados ao longo dos últimos anos no âmbito do Espaço Europeu do Ensino Superior, os quais defendem que cada um dos diferentes níveis de qualificação deve preparar os jovens para desempenhar um papel social e profissional, para além de proporcionar o seu desenvolvimento pessoal (Bergen, 2005; London, 2007; Louvain-la-Neuve, 2009, entre outros). No caso português, essa mesma orientação surge no DL nº 74/2006 (alterado pelo DL nº 115/2013), que define como capacidade a adquirir no ciclo de estudos de licenciatura, entre outras: “Saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciarem uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional” (alínea b) do art. 5º do DL nº 115/2013).

No caso da licenciatura em Educação Básica, esta abordagem profissional de uma área vocacional, porém, é posta em causa pela própria estrutura do curso, a qual foi estabelecida centralmente pela tutela e exige, como vimos antes, que pelo menos 70% dos créditos incidam nas disciplinas da futura área de docência em Educação Básica. Esta imposição levanta uma questão óbvia: que preparação como técnico de ação educativa fornece uma licenciatura centrada no aprofundamento de aprendizagens em Português, Matemática, História e Geografia, Ciências da Natureza, Educação Artística e Físico-motora, com prevalência das duas primeiras disciplinas?

Por outro lado, a designação profissional de técnico de educação não encontra correspondência nas orientações e formas de recrutamento para os agrupamentos de escolas da rede pública e outras instituições educativas, as quais apenas preveem a contratação de indivíduos com profissões tradicionalmente reconhecidas no sistema: professores e auxiliares de ação educativa e, em alguns casos, psicólogos e terapeutas.

Podemos, é certo, equacionar funções a desempenhar por estes eventuais técnicos de educação, como a participação em projetos educativos em situações formais e não-formais, o apoio a projetos de inovação pedagógica e de investigação, o acompanhamento de atividades educativas, promoção de atividades de salvaguarda do ambiente, património, saúde, identidade cultural e linguística, animação de bibliotecas, serviços educativos de museus, etc. Estas funções, além de necessárias na sociedade portuguesa, exigem conhecimentos sólidos e uma preparação qualificada. No entanto, quando as perspetivamos como perfil de saída para a licenciatura em Educação Básica, os problemas antes elencados voltam a surgir: como é que um curso em que 70% dos créditos incidem no aprofundamento das disciplinas do Ensino Secundário geral prepara para estas funções? E estão as instituições e o mercado de trabalho português disponíveis para contratar estes técnicos?

2. Perspetivar um plano de estudos entre a ambiguidade do perfil de saída e a coerência curricular - A Licenciatura em Educação Básica na ESE de Lisboa

A estrutura curricular da licenciatura em Educação Básica, da Escola Superior de Educação de Lisboa, segue agora na sua terceira versão, desde a entrada em vigor do DL n.º 43/2007. Subjacente às alterações produzidas na estrutura do curso está um conjunto de fatores que temos vindo a discutir e que se situam a dois níveis: (i) nas orientações da tutela e na resposta às (re)orientações emanadas por esta; (ii) na Escola e na imagem construída sobre o perfil de um licenciado em Educação Básica. Porém, para a análise que pretendemos desenvolver neste estudo, necessitamos ainda de mobilizar os principais destinatários do curso, os estudantes. Assumimos que nas orientações para a construção e/ou reconstrução de um plano de estudos, que perspetiva no perfil de saída que define o acesso ao mercado de trabalho, estes são, em conjunto com as entidades empregadoras, um interlocutor fundamental. Centrando-nos apenas nos primeiros, é a partir da exploração das motivações, das expectativas e dos percursos profissionais

que caracterizam os recém licenciados em Educação Básica da ESELx que orientamos a análise que desenvolvemos de seguida.

Para a exploração dos processos de iniciação e inserção profissional dos licenciados em Educação Básica recorremos aos inquéritos por questionário realizados aos diplomados do curso em três anos consecutivos, 2011-12, 2012-13, 2013-14. Estes questionários foram aplicados num espaço de tempo situado entre três a quatro meses após a conclusão da licenciatura, por administração direta e/ou via *online*. A estrutura do questionário organiza-se em cinco pontos fundamentais: caracterização dos diplomados; motivações e expectativas à entrada na licenciatura; contextos de intervenção educativa no âmbito do 6º semestre do curso; processo de inserção profissional; contextos de exercício profissional.

O grupo de licenciados inquirido é constituído por 197 elementos, 98% do sexo feminino, maioritariamente com idades entre 20 e 24 anos (93,2%). Sobre as motivações para a entrada no curso, 88% refere que a Licenciatura em Educação Básica foi a sua primeira escolha. Ser professor, educador e trabalhar com crianças são os motivos que reúnem 42% do total de referências feitas pelos recém licenciados para a escolha do curso. Outros motivos como, a realização de um projeto pessoal, (7,5% das referências) a realização de aprendizagens para o exercício de funções com crianças (4,8% das referências) e a oportunidade de prosseguir estudos (4,8% das referências) são também indicados.

Sobre as expectativas face ao percurso profissional a realizar enquanto licenciado em Educação Básica, apenas 1,5% se reporta à possibilidade de desempenhar no imediato uma atividade profissional. Para a totalidade do grupo o prosseguimento de estudos, para o exercício da profissão de educador ou professor, concretizado através da realização do 2º ciclo profissionalizante, é o objetivo imediato à conclusão da licenciatura.

Durante o percurso académico na ESE, os estudantes realizam a Iniciação à Prática Profissional (IPP) em contextos de educação formal e não formal. A opção da Escola pela realização da IPP em contextos não formais de educação é uma das estratégias encontradas para responder ao perfil de empregabilidade do licenciado, enunciado nos documentos da tutela como técnico de ação educativa. A orientação deste primeiro ciclo de estudos para a realização de experiências de aprendizagem que possam ser mobilizadas posteriormente em contextos profissionais pretende

aproximar o estudante de uma possível saída profissional. Assim, além dos jardins de infância, das escolas de 1º ciclo e de 2º ciclo, procuradas por cerca de 85% dos estudantes, são também realizadas experiências de iniciação à profissão em contextos não formais, entre os quais destacamos as instituições de acolhimento de crianças (0-12 anos), os espaços educativos de associações, os serviços educativos de autarquias, de hospitais e de museus, os espaços de ATL e as atividades de Complemento de Apoio à Família.

Sobre a inserção no mercado de trabalho, situação que abrange apenas um grupo restrito de 21,8% dos diplomados, destacam-se os contextos não formais de educação (73,9% dos licenciados a exercer uma atividade profissional em contextos educativos). Também entre os licenciados que não exercem uma atividade profissional remunerada, 22% realiza voluntariado e destes 78,3% em contextos não formais de educação. Os contextos não formais de educação ocupados por estes profissionais são as atividades de Complemento de Apoio à Família (32,4%), os Centros de Estudo (26,5%), os espaços de ATL (23,5%) e os Espaços de Brincadeira (17,6%). Os públicos envolvidos são maioritariamente crianças com idades entre 3 e 12 anos (68,4%), surgindo por vezes situações onde as crianças e jovens surgem a par (18,4%) e também algumas referências ao trabalho com jovens (13,2%).

Os resultados da análise dos questionários, que acabamos de apresentar, remetem-nos para a existência de possibilidades de entrada no mercado de trabalho para estes recém diplomados. Contudo, na perspetiva dos estudantes, esta entrada no mercado de trabalho não coloca de parte a possibilidade de continuação da formação, num 2º ciclo de estudos, assumindo-a frequentemente como uma passagem na transição entre a licenciatura e a conclusão do 2º ciclo de estudos.

A análise dos percursos de entrada no mercado de trabalho para estes profissionais permite identificar três itinerários distintos: 37,1% já estava empregado quando iniciou a licenciatura; 31,4% empregou-se até um mês depois de ter concluído a licenciatura; 25,7% obteve o seu emprego durante a realização da licenciatura e 5,7% conseguiu entrar no mercado de trabalho até seis meses depois de concluir a licenciatura. Para cerca de 63% dos inquiridos a conclusão da licenciatura não foi condição para o exercício das funções que desempenha à data de aplicação do questionário. Ainda assim, para uma minoria destes profissionais a entrada no mercado de trabalho ou a continuação do desempenho de funções em contextos educativos não formais está

diretamente relacionada com a opção pela frequência da referida licenciatura, ocupando lugares até então destinados a profissionais com qualificações diversas, porque têm uma formação específica na educação de crianças dos 0 aos 12 anos.

Os dados que acabamos de apresentar permitem-nos acrescentar às questões anteriormente colocadas, outras que reforçam as ambiguidades que temos vindo a explorar: será que o esforço de construção de uma estrutura curricular que responda aos perfis de saída definidos pela tutela faz sentido num quadro em que os diplomados elegem a entrada no ciclo de estudos seguinte como a prioridade máxima após o término da licenciatura? Em que medida as funções que estes diplomados desempenham nos contextos educativos não formais estão também a ser desempenhadas por outros técnicos que não têm como formação de base a licenciatura em Educação Básica?

Independentemente das respostas que possamos encontrar para as questões que vamos deixando formuladas ao longo do texto, é importante valorizar o percurso que tem sido desenvolvido pela Escola no sentido de encontrar entre os órgãos dirigentes, o corpo docente, os estudantes e as instituições cooperantes e também potenciais empregadoras, os contributos para a construção de um plano de estudos que responda dentro dos limites curriculares pré estabelecidos a um perfil duplo de diplomados.

3. Eixos orientadores para uma coerência curricular

Encontramo-nos assim face à exigência de tornar coerente um curso sem perfil de saída definido, que tem aparentemente uma dupla finalidade, mas cuja estrutura curricular imposta e as expectativas dos estudantes que o frequentam apontam apenas para uma dessas finalidades. Neste contexto, coube às instituições de formação encontrar as formas pelas quais essa coerência se pudesse estabelecer. No caso da ESELx, procurámos assumir essas duas finalidades, tentando assegurar o desenvolvimento de competências que conciliassem a aquisição integrada dos saberes estruturantes para a docência com o desenvolvimento de capacidades de desempenho prático em contextos de educação formal e não formal.

Para tal, definimos 3 eixos orientadores que presidiram quer à elaboração do plano de estudos, quer à organização interna e funcionamento do curso: i) relação com os contextos educativos reais; ii) integração curricular; iii) metodologia de trabalho de projeto.

A relação com contextos educativos reais é essencial num processo de formação que, além de académico, se pretenda profissionalizante. Como refere Formosinho (2009), com base em Shon (1992), uma perspectiva construtivista da aprendizagem profissional requer o contacto com a prática educativa desde o início da formação, associando investigação e prática. O “estabelecimento da prática investigativa como componente da formação e da ação profissional” equacionado por Roldão (2011, p.225) não é conseguido apenas pela introdução nos cursos de uma unidade curricular dedicada à investigação, mas por uma abordagem investigativa em todo o percurso formativo, que forneça aos estudantes os conhecimentos, os instrumentos e os hábitos de análise crítica com base em recolhas de dados rigorosas em contextos reais.

Por sua vez, a integração curricular é, como vimos, característica do conhecimento profissional do professor para os primeiros anos e, portanto, uma questão essencial na formação de professores, mas também de qualquer técnico de ação educativa nesta faixa etária. A “lógica profissionalizante orientada para a ação e o saber profissional” opõe-se a uma “lógica curricular aditiva”, que separa componentes de formação e, dentro deles, unidades curriculares específicas (Roldão, 2011, p.187). A lógica curricular aditiva parte do princípio que o estudante fará por si mesmo a integração dos conhecimentos provenientes de diversas origens, quando se encontrar em situação prática, o que, como sabemos, apenas tem reforçado a perspetiva profissional de que a formação inicial não prepara para a prática (Roldão, 2011). Pelo contrário, a lógica profissionalizante visa, numa perspetiva isomórfica, proporcionar aos estudantes a vivência de processos integrados durante a própria formação. Como diversos autores sugerem, uma abordagem integrada na própria formação facilita a implementação de processos integrados nos futuros contextos profissionais (Labaree, 2008; Lam, 2013), proporcionando aos estudantes o conhecimento analítico e fundamentado de questões-chave que podem tornar a aprendizagem realmente significativa:

Teacher education that promotes integration would focus on developing student-teachers' skills in integrating the key subject knowledge concepts and the organizing centers, finding ways of linking the integrated themes with current social and personal issues, developing student-centered pedagogies, and learning

how to craft and implement alternative assessment work to measure broad-based learning outcomes (Lam, 2013, p. 32).

Procura-se, assim, definir espaços de confluência de saberes, partindo de problemas autênticos e que levem a aprendizagens duradouras, criando as matrizes de processos que poderão ser desenvolvidos com as crianças.

Por último, a opção pelo projeto enquanto forma de intervenção dos estudantes nas situações de iniciação à prática profissional visa garantir uma melhor preparação para a abordagem à diversidade de contextos, de públicos e de problemas que se podem colocar nas diferentes situações educativas. Como refere Barbier (1993), o trabalho de projeto constitui: i) uma forma social e individual (não forçosamente escolar) de adaptação e preparação para a imprevisibilidade; ii) um esquema estratégico de ação que exige a articulação entre a teoria e a prática.

A formação através de projetos insere-se em modelos de formação que enfatizam a análise (Ferry, 1983) ou a pesquisa (Zeichner, 1993), diferenciando-se de outros que se equacionam em paradigmas mais académicos, mais tecnicistas ou mais personalistas (Zeichner, 1993; Marcelo-García, 1999). A elaboração do projeto exige observação, questionamento crítico e problematização do real; a colocação de hipóteses para resolução de problemas e a decisão consciente por uma opção; um planeamento estratégico realista e, em simultâneo, criativo e inovador; a negociação com todos os intervenientes e parceiros; a monitorização da ação e o reajuste do plano de intervenção; avaliação e divulgação social (Leite e Arez, 2011).

Conclusão

As ações e procedimentos apresentados e levados a cabo de modo sistemático nos últimos anos têm contribuído para a reorganização geral do plano de estudos, a diversificação do leque de opções formativas dos estudantes, assim como dos contextos de intervenção educativa (IPP), procurando neste percurso contornar a ambiguidade do perfil de saída e a rigidez dos documentos orientadores emanados pela tutela.

Os principais contributos desse processo refletem-se no desenvolvimento do curso: (i) no atual desenho do mesmo e na diversidade de oportunidades de que os estudantes auferem na escolha dos seus contextos de Iniciação à Prática Profissional; (ii) na reformulação dos conteúdos,

métodos e técnicas de trabalho em algumas unidades curriculares em função da diversidade de contextos educativos de intervenção; (iii) na promoção da qualidade e melhoria pedagógica e científica da formação em EB da ESELx.

Bibliografia

- Campos, B.P. (2008). *The Teaching Profession: Changes, Challenges and Perspectives*. EUNEC Conference. Vilnius, 13-14 October
- Eurydice. (2012). *Key data on Education in Europe 2012*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
- European Higher Education Area (2005). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Bergen, 19-20 May 2005. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf.
- European Higher Education Area (2007). *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf.
- European Higher Education Area (2009). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve. Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf
- Figueiredo, M. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a Investigação na formação de Educadores de Infância*. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2009). *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. S. Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: the history of teacher education in the university. In M.Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 290–306). Nova Iorque: Routledge.
- Lam, C.C; Alviar-Martin, T; Adler, S. & Sim, J. (2013). Curriculum integration in Singapore: Teachers' perspectives and practice. *Teaching and Teacher Education* 31, p.23-34
- Reichert, S., & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruxelas: EUA.
- Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Edições Cosmos
- Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. Bruxelas: EUA.